

VU Research Portal

Naar een emancipatorische middenschool in de jaren '80?

Terwel, J.

published in

Onderwijs en opvoeding
1982

document version

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

citation for published version (APA)

Terwel, J. (1982). Naar een emancipatorische middenschool in de jaren '80? *Onderwijs en opvoeding*, 33(6/7), 203-211.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

E-mail address:

vuresearchportal.ub@vu.nl

Naar een emancipatorische middenschool in de jaren '80 ?*

Middenschool in discussie

De middenschool lijkt, na de straffe tegenwind tijdens de periode Pais, in een wat gunstiger weertype terecht gekomen te zijn. De discussie, ook in onderwijskundige kring, heeft mede hierdoor een nieuwe impuls gekregen. Deze belangstelling is verheugend. Het gaat om een vernieuwing die meer dan ooit noodzakelijk is in Nederland. Dit was ook de conclusie van de universitaire studiedag die op 19 maart 1981 in Utrecht werd gehouden (1). Deze studiedag kreeg een kritisch vervolg in de oratie van Vos op 18 september 1981, getiteld *'De middenschool in de jaren '80'*. In zijn oratie stelt Vos de emancipatorische middenschool centraal. Hij vraagt zich af of we niet eens naar Rusland zouden moeten kijken bij de vormgeving van de Nederlandse middenschool.

Zou bij de vormgeving van de middenschool het Sovjet-model een inspiratiebron kunnen zijn? Welke ideeën kunnen zinvol in onze traditie worden ingepast? Wat zijn de voetangels en klemmen waar we op moeten letten? Zouden we niet ook eens moeten kijken naar ervaringen in de Bondsrepubliek Duitsland? Wat kunnen we leren van de geschiedenis van het technisch beroepsonderwijs in Nederland? Een uitvoerige beschouwing van Jan Terwel, verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit te Utrecht.



In dit artikel sluit ik aan bij de recente discussie over de middenschool. De aanleiding hiertoe vormen enkele ideeën uit de oratie van Vos. Na een korte beschrijving van enkele achtergronden ga ik in op de vormgeving vanuit emancipatorisch perspectief. In het bijzonder besteed ik aandacht aan voorstellen van Vos inzake de eindtermen en de hiermee samenhangende voorstellen met betrekking tot de structurele opbouw van het middenschoolonderwijs. Met name gaat het om de suggesties het differentiatieprobleem op te lossen door o.a. het inbouwen van categoriale elementen in het middenonderwijs: het vormen van afzonderlijke 'streams' of categoriale scholen met als doel het bereiken van gemeenschappelijke eindtermen door de leerlingen.

Ik tracht aan te tonen dat deze oplossingen, door Vos ontleend aan het Sovjet-model, in West-Europa tot effecten kunnen leiden die ingaan tegen de bedoelingen van emancipatorisch onderwijs. De 'omgekeerde Ruslandkunde' kan averechtse gevolgen hebben, omdat de maatschappelijke situaties verschillend zijn en omdat in Nederland geen overeenstemming bestaat over de wenselijkheid en de functie van eindtermen. Ik kom tot de conclusie dat het allerminst zeker is dat de vernieuwingen gaan in de richting van een emancipatorische middenschool. Dat de middenschool een vervanging zou moeten betekenen van het categoriale zui lensysteem is voor verschillende auteurs geen vanzelfsprekende zaak (meer). Mijn voorstel is echter om compromissen, die zeker gesloten moeten worden, eerder te zoeken in de interne vormgeving dan in de externe macro-structuur.

Emancipatorische middenschool

De emancipatorische middenschool is een begrip dat al vanaf het begin van de jaren '70 de gemoederen hevig verhitte en tot misverstanden aanleiding gaf. Van Gelder (1972, blz. 22) sprak in 1972 al over twee benaderingswijzen, namelijk een *technocratische*, gericht op economische en sociale functionering van de samenleving, en een *algemeen menselijke benadering*, gericht op het welzijn van allen. Vervolgens heeft Rolff in 1973 op de Gesamtschuleconferentie in Beekbergen een tweetal opvattingen over de middenschool geïntroduceerd die hij aanduidde met de termen emancipatorische en technocratische middenschool (Rolff 1973). Dit begrippenpaar is overgenomen door de ICM in het achtste advies (1976), waarin ze stelt dat de bekende vier uitgangspunten van de middenschool verschillende

* Met dank aan Nijs Lagerweij, Hinne Riddersma, Bert Versloot, Jaap Vos en Johan Weterings voor hun waardevolle opmerkingen bij een eerdere versie van dit artikel. Uiteraard is de inhoud van dit artikel geheel voor mijn verantwoording.

uitwerkingen toelaten met als uitersten een technocratische en een emancipatorische middenschool. 'De ICM staat op het standpunt dat een ontwikkeling in de richting van emancipatorisch onderwijs gewenst is' (1976, blz. 20).

De toenmalige minister van Onderwijs maakte bezwaar tegen het gebruik van de term emancipatorisch onderwijs, omdat het misverstanden zou oproepen (Van Kemena-de 1977, blz. 5). Het begrip emancipatorische middenschool is echter niet meer uit de discussie weg te denken en het lijkt ook in de jaren '80 een belangrijke rol in de discussie te blijven spelen. Aan het concept emancipatorische middenschool kan men drie hoofdkenmerken onderscheiden die, afhankelijk van de stand van het innovatieproces, de onderwijskundige theorievorming en het politieke klimaat, een meer of minder belangrijke rol hebben gespeeld of zullen spelen:

1. sociale bewustwording/individuele ontplooiing:

beheersing van situaties, kritische stellingname, zelfbepaling, mondigheid, keuzevrijheid, verantwoord handelen

2. basiseisen voor allen:

middenschool als funderend onderwijs, algemene of basiseisen centraal, in principe toelaatbaarheid tot alle vormen van vervolgonderwijs

3. leergebieden:

leergebieden in plaats van traditionele schoolvakken of wetenschappelijke disciplines, doorbreking van de bestaande inhouden en kennishierarchie, techniek als cultuuraspect opgenomen in vormingsaanbod

Kenmerken van een emancipatorische middenschool

Voor de leerling vormen deze kenmerken drie aspecten van emancipatie:

1. emancipatie door sociale bewustwording en individuele ontplooiing;
2. emancipatie door het behalen van gelijke onderwijsresultaten en het verkrijgen van gelijke rechten;
3. emancipatie door kennismaking met nieuwe inhouden op basis van een nieuwe opvatting over algemene vorming waarbij de techniek als cultuuraspect is opgenomen; doorbreking van de bestaande kennishierarchie, de traditionele vakindelingen en de traditionele Bildungstheorie; opheffing van communicatiebarrières en onmondigheid.

De drie kenmerken uit het schema dient men te zien in samenhang met de vier uitgangs-

punten van de middenschool. Zo wordt bijvoorbeeld het eerste uitgangspunt van de middenschool (uitstel van beroeps- en studiekeuze naar een later tijdstip, in plaats van op 12-jarige op 15- à 16-jarige leeftijd) uitdrukkelijk verondersteld als uitgangspunt van een (emancipatorische) middenschool. Anders gezegd: het gaat om een vernieuwing van de onderwijsstructuur en van de onderwijsinhoud.

De drie kenmerken van het schema staan onderling in een zekere spanningsverhouding. Dit geldt in het bijzonder voor kenmerk 1 en 2. Hierin komt een fundamentele spanning tot uitdrukking tussen individu en maatschappij en tussen verscheidenheid en eenheid. De vormgeving van de middenschool zal steeds binnen dit spanningsveld moeten plaatsvinden.

Momenteel spitst de discussie zich vooral toe op het kenmerk *basiseisen voor allen*, waarbij een relatie wordt gelegd met eind-

schappen hierbij hebben gespeeld. Daarbij staat de keuze centraal die Van Gelder aan de orde stelde op de Resonansbijeenkomst in 1972, namelijk tussen versterking van individuele verschillen of algemene niveauverhoging voor allen (2).

Categoriaal denken?

In zijn oratie ontvouwt Vos een aantal interessante ideeën over de middenschool. In navolging van onderwijswetenschappers uit vooral Oost-Europa benadrukt hij de noodzaak van een *zo hoog mogelijk niveau voor alle leerlingen*. In grote lijnen komt dit erop neer, dat eindtermen moeten worden geformuleerd die gelden voor alle leerlingen in de middenschool. Om tegemoet te komen aan verschillen tussen leerlingen is er variatie mogelijk in *de tijd waarbinnen* en *in de weg waarlangs* zij deze gemeenschappelijke eindtermen kunnen bereiken.



termen voor examens of afsluitingen van de middenschool.

Het gaat om het probleem van '*Einheitlichkeit und Differenzierung*' naar aanleiding van een publicatie uit de DDR van Kienitz, die in 1973 verscheen als Westduitse editie. Dit probleem is, zoals Vos terecht in zijn oratie constateerde, al in het begin van de jaren '70 o.a. door Van Gelder (1972) in de middenschooldiscussie in Nederland geïntroduceerd. Deze discussie is in Groningen aan het Instituut voor Onderwijskunde intensief gevoerd, zoals o.a. blijkt uit een publicatie die wij destijds, als studenten Onderwijskunde, in het kader van een werkcollege hebben opgesteld (Lagerweij en Peters 1973, blz. 229 e.v.).

De problematiek van '*Einheitlichkeit und Differenzierung*' heeft Vos geïnspireerd tot het plaatsen van een aantal kritische kanttekeningen bij het innovatieproces middenschool en de rol die de onderwijswet-

Naar aanleiding van het Sovjet-model doet hij het voorstel om de mogelijkheden te onderzoeken van middenonderwijs waarbij categoriale elementen zijn ingebracht. Als we het, aldus Vos, eens zouden kunnen worden over de communale eindtermen voor alle leerlingen, is het minder belangrijk op welke wijze zij deze eindtermen bereiken. Daarbij kan men zelfs denken aan de vorming van homogene groepen leerlingen, bijvoorbeeld langzaam lerende kinderen, kinderen afkomstig uit culturele minderheden of zelfs begaafde kinderen (vgl. de speciale scholen in Rusland).

Vervolgens stelt hij: 'De opzet van de interne vormgeving van de Sovjetmiddenschool maakt ook een meer genuanceerde benadering mogelijk van het probleem van de relatie tussen het categoriale onderwijssysteem en het middenschoolsysteem. Voor het in het Nederlandse beleid gekozen model is niet slechts het gedifferentieerd geheel aan

afsluitingen kenmerkend, maar evenzeer het feit dat de afsluitingen gelijktijdig plaatsvinden. Dit simpele gegeven is in de middenschooldiscussie – ook de huidige – in ons land niet aan de orde geweest: het werd en wordt vanzelfsprekend geacht dat een middenschool afsluit op het 15de en 16de levensjaar. Ook hierdoor kwam er in Nederland een scherpe tegenstelling tot stand tussen enerzijds het bestaande systeem en anderzijds het in het beleid voorgestane horizontale systeem: in het Sovjet-model zijn de eindtermen grotendeels communiaal ($\pm 90\%$, lichtelijk variërend per staat), maar het moment van de afsluiting is niet gelijktijdig. Je zou kunnen stellen dat in dit model categoriale schooltypen zijn ingebracht in het middenonderwijs: op een heel eigen wijze blijven ze bestaan. In de tienjarige school kan de leerling bijvoorbeeld na acht leerjaren doorstromen naar het 'technicum', slecht vertaald als 'middelbaar technisch beroeps onderwijs'. Dit 'technicum' is echter niet – zoals de 9e en 10e klas van de tienjarige school – tweejarig, maar duurt vier jaar. De verlenging van studieduur dient om enerzijds een technische beroepsopleiding te garanderen en anderzijds het bereiken van de algemene eindtermen van de middenschool mogelijk te maken. Na het 'technicum' kan de leerling of gaan werken of doorstromen naar het hoger onderwijs (zij het dit laatste wel op meer specifieke wijze). Deze opzet betekent dat we genuanceerd dienen te denken over de omvang van de communale eindtermen in dit middenonderwijs, gezien de gesignaleerde spreiding ervan in de tijd. Het zou, ter afsluiting van dit punt, alleszins de moeite waard zijn te onderzoeken of via een dergelijke benaderingswijze het categoriale en het horizontale onderwijssysteem met elkaar in harmonie zouden kunnen worden gebracht. (Het zou bovendien de moeite

waard zijn na te gaan hoezeer dit besparend zou kunnen werken op de bouwkosten.) De bestaande beleidsplannen zouden in een dergelijk onderzoek kunnen worden opgenomen' (Vos 1981, blz. 14).

Het nagaan welke ontwikkelingen uit Oost-Europese maatschappijen in onze maatschappelijke traditie kunnen worden ingepast noemt Vos 'omgekeerde Ruslandkunde'.

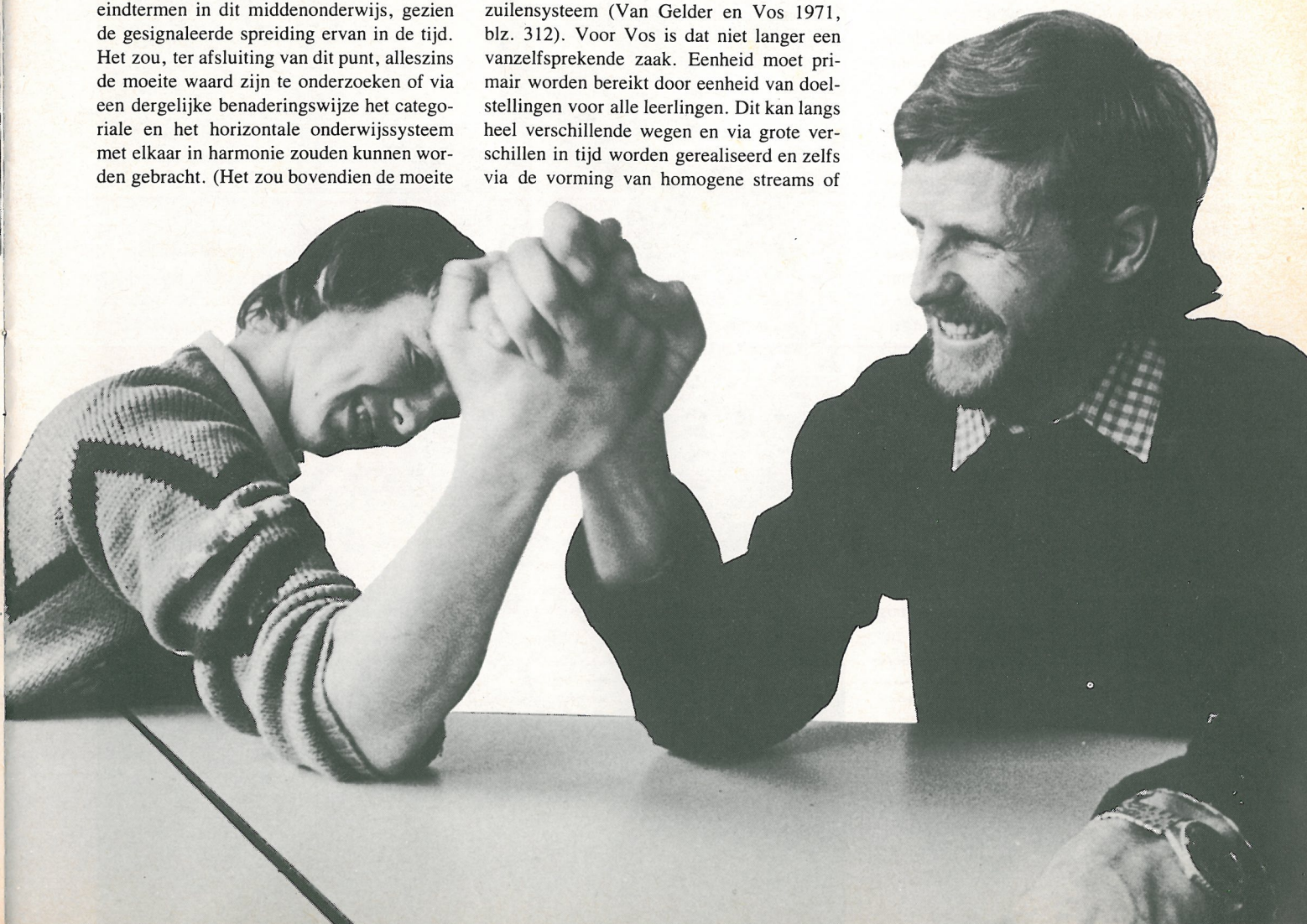
Omgekeerde Ruslandkunde

De gedachte van een zo hoog mogelijk niveau, voor allen te bereiken door variatie in de tijd en de weg, is op zichzelf niet nieuw (3). Ook de structuurvoorstellen, dat wil zeggen de gedachte om categoriale schooltypen, streams of afdelingen in het middenonderwijs in te brengen of te handhaven, zijn als zodanig niet nieuw. Er zijn in Nederland verschillende middenschoolconcepten gelanceerd met verwante structuurvoorstellen. (Hier kom ik nog op terug.) Deze structuurvoorstellen werden echter gedaan vanuit een andere visie dan die van Vos. Het nieuwe in de ideeën van Vos ligt hierin, dat hij *op basis van een emancipatorisch concept voor de middenschool tot deze structuurvoorstellen komt* (4). De middenschool is er van oorsprong op gericht om het categoriale of duale systeem te vervangen door een horizontaal systeem. De middenschool is erop gericht een bepaald type onderwijssysteem af te schaffen, namelijk het zuilensysteem (Van Gelder en Vos 1971, blz. 312). Voor Vos is dat niet langer een vanzelfsprekende zaak. Eenheid moet primair worden bereikt door eenheid van doelstellingen voor alle leerlingen. Dit kan langs heel verschillende wegen en via grote verschillen in tijd worden gerealiseerd en zelfs via de vorming van homogene streams of

categoriale schooltypen binnen het 'middenonderwijs'.

Zelfs als je de doelstelling en de algemene richting waarin de oplossing wordt gezocht van harte onderschrijft, zijn bij deze suggesties een aantal kritische kanttekeningen te plaatsen. De wijze waarop in de Oost-Europese maatschappijen het probleem van 'Einheitlichkeit und Differenzierung' is aangepakt, zou in de Nederlandse situatie wel eens niet op zijn plaats kunnen zijn. Hiervoor zijn de volgende argumenten te noemen:

In de eerste plaats is de consensus over de noodzaak en de functie van eindtermen die Vos suggereert niet aanwezig (Vos 1981, blz. 11). Ook niet binnen de onderwijskunde. Weliswaar zijn diverse auteurs eensluidend in die zin, dat *basis eisen voor alle leerlingen* centraal dienen te staan in de middenschool, maar de motiveringen en de concrete uitwerkingen verschillen aanzienlijk (Terwel 1981). Voor de één betekent dit een centraal landelijk examen om te toetsen of alle leerlingen de eindtermen hebben behaald, terwijl de ander niet verder wil gaan dan aanbidding van verplichte programmaonderdelen voor alle leerlingen, waarbij eindtermen uitdrukkelijk worden afgewezen (vgl. De Koning 1978 en de ICM in het 15e advies en in de nota Bouwstenen 1981). Voorts zij erop gewezen dat groeperingen het eens kunnen zijn over het punt van minimumeindtermen, maar dat de functie die



men hieraan wil toekennen, sterk kan verschillen. Bijvoorbeeld aan een centraal eind-examen gebaseerd op eindtermen voor de middenschool zal door de verschillende maatschappelijke en politieke groeperingen in onze samenleving een verschillende functie worden toegekend. Deze functies kunnen grofweg worden aangegeven door de indeling die Rolff (1979) heeft gegeven van de liberale en socialistische positie. In het eerste geval gaat het om het recht op onderwijs overeenkomstig begaafdheid en om verbetering van de keuzen van het individu in de concurrentiestrijd. In het tweede geval wordt de nadruk gelegd op solidariteit, hetgeen tot uitdrukking komt in het benadrukken van gemeenschappelijke resultaten voor alle leerlingen. Een centraal examen zal in dit spanningsveld nooit die functie (nl. eenheid) kunnen vervullen die verschillende onderwijswetenschappers ermee beogen (5).

Een tweede reden voor de afwijzing van het Oost-Europese model ligt in verschillen in maatschappelijk opzicht. De maatschappelijke voorwaarden verschillen zodanig dat averechtse gevolgen te verwachten zijn. Kienitz zelf zegt hierover het volgende: *'Im Problem Einheitlichkeit und Differenzierung zeigt sich zwischen sozialistischen und kapitalistischen Bildungssystemen ein prinzipieller Unterschied, der vor allem aus der gegensätzlichen Natur der beider Gesellschaftssysteme erwächst. Mag man beispielsweise in den kapitalistischen Ländern immer mehr von einer notwendigen Synthese von equality and excellence, von Gleichheits- und Leistungsprinzip reden. Die historische Wirklichkeit zeigt: Nur auf der Grundlage einer vollen Verwirklichung des Prinzips der Einheitlichkeit, nur in entwickelten Einheitsschulsystemen respektive einheitlichen Bildungssystemen unter sozialistischen gesellschaftlichen Verhältnissen und unter der Herrschaft der Arbeiterklasse ist dieses Problem zu lösen, ist diese 'Synthese' zu ermöglichen'* (cursivering van Kienitz 1973, blz. 351). Hoewel op deze gespierde taal van Kienitz wel wat valt af te dingen, als we ze bezien binnen het maatschappelijk en politiek klimaat – denk aan de ideologische strijd met het Westen en de censuur – lijkt het verstandig om alert te blijven op niet beoogde effecten.

Het gevaar bestaat dat goedbedoelde pogingen om speciale (categoriale) voorzieningen voor bepaalde categorieën leerlingen te treffen, de ongelijkheid eerder bevestigen dan corrigeren. En dat is precies waar Kienitz voor heeft gewaarschuwd. Datgene wat in Oost-Europa wel kan (en ook dat is nog maar de vraag), kan in West-Europa in het tegendeel omslaan, juist door de andere maatschappelijke constellatie.

Een derde reden om gereserveerd te staan tegenover het Oost-Europese model ligt in de waarde van de leerweg voor de vorming van alle leerlingen. De weg waarlangs de

eindtermen moeten worden bereikt is – in tegenstelling tot wat Vos op blz. 13 van zijn oratie beweert – helemaal niet van minder belang. Tegen de achtergrond van de vier uitgangspunten van de middenschool en de interpretatie hiervan in het concept emancipatorisch onderwijs in het 8e advies van de ICM komt aan de leerweg als zodanig hoge prioriteit toe. In de leerweg zitten allerlei waardemomenten zoals: samenwerking tussen leerlingen met verschillende begaafdheden en achtergronden, sociale bewustwording, integratie, geen culturele scheiding, omgaan met verschillen enz., die in een systeem met categoriale elementen in gevaar komen (zie ook kenmerk 1 van het schema op blz. 204). De uitdaging voor de middenschool ligt o.a. hierin, dat heterogeniteit tot een positieve factor wordt uitgewerkt. Dit is vooral van belang wanneer we moeten constateren dat de Nederlandse samenleving in toenemende mate een multi-culturele samenleving geworden is.

Restschool of ambulance voor de elite?

Als illustratie wil ik wijzen op een voorbeeld uit het West-Duitse onderwijssysteem, namelijk de Berufs Aufbau Schule (B.A.S.). Hoewel dit type onderwijs zeker niet vergelijkbaar is met het 'technicum' in

het Sovjet-systeem, zijn er wel enkele parallellen te trekken.

Het duale onderwijssysteem in West-Duitsland omstreeks 1960-1970, kende enkele schooltypen met een brugfunctie tussen algemeen en voortgezet onderwijs ('Der Zweite Bildungsweg'). De B.A.S. nam hierbinnen een sleutelpositie in. Ze was in eerste instantie bedoeld voor begaafde leerlingen van de Volksschule die uit arbeidersgezinnen afkomstig waren. Maar uitvallers van het Gymnasium of de Realschule werden niet bij voorbaat uitgesloten van toelating. Je zou kunnen zeggen dat de B.A.S. erop gericht was leerlingen met bepaalde milieu-achtergronden de mogelijkheid tot een beroepsvorming te bieden en tegelijk een doorstroming naar het hoger onderwijs mogelijk te maken.

Uit een onderzoek van Jungk (1968) bleek dat van deze functie nauwelijks iets terecht is gekomen. De oorspronkelijke en uitsluitende opdracht van de B.A.S. als instrument voor de emancipatie van kinderen uit arbeidersgezinnen is grotendeels veranderd in de functie van 'Ambulanz hinter den Institutionen des Ersten Bildungsweges' (Jungk 1968, blz. 85 e.v.). De B.A.S. heeft, in tegenstelling tot de oorspronkelijke doelstelling, een rehabiliteringsfunctie gekregen





voor de drop-outs van het algemeen voortgezet onderwijs: 'Blind gegenüber ihrem Auftrag, unrealistisch und inkonsequent in der Durchführung hat sich die Berufsaufbauschule als Instrument des sozialen Aufstiegs berufstätiger Jugendlicher bisher nicht durchgesetzt. Die Förderung begabter Jugendlicher, die nach Abschluss der Volksschule aus dem Beruf heraus noch eine schulische Qualifizierung erwerben wollen, besteht allenfalls als Programm' (Jungk 1968, XV). In plaats hiervan functioneerde de B.A.S. als instrument voor leerlingen uit hogere sociaal-economische milieus om maatschappelijke posities te handhaven, d.w.z. 'Verhinderung des sozialen Abstiegs' (Jungk 1968, blz. 250).

Dit voorbeeld uit de historie van het West-Duitse schoolsysteem is indicatief voor de problemen van speciale, categoriale schooltypen in de West-Europese verhoudingen, al moet worden opgemerkt dat de B.A.S. niet was ingebed in een vorm van middenonderwijs zoals Vos die voor ogen heeft. Daarom kan het voorbeeld van de B.A.S. als zodanig niet tegen de – op zichzelf logische – constructie van Vos worden aangevoerd. Vos gaat immers uit van een andere premisse, namelijk dat er consensus is bereikt over de gemeenschappelijke eindtermen. Tussen een logische constructie en de realisering hiervan in ons maatschappelijk krachtenveld gaapt echter een diepe kloof. Daarom kan de B.A.S. als teken aan de wand fungeren voor een ontwikkeling die ook Vos ten stelligste zou afwijzen.

Het is waarschijnlijk, mede gelet op de eerder gemaakte drie kanttekeningen, dat averechtse gevolgen zullen optreden wanneer categoriale schooltypen worden ingebouwd in het Nederlandse middenonderwijs. Enkele mogelijke gevolgen zijn: oneigenlijk gebruik, restschoolvorming en foutieve determinatie vanuit de gedachte 'wie niet meekan in de algemene middenschool moet wel technisch of praktisch zijn'. Hiervan zijn ook vele voorbeelden bekend uit het LTO en de verschillende streams die hierbinnen worden gehanteerd (vgl. Broersma en Terwel 1974).

Categoriale schooltypen in het middenonderwijs zullen in Nederland al gauw de functie van restscholen, ambulance-scholen of elitescholen krijgen, of men dat wil of niet. Een hiermee samenhangend probleem is dat de verbreding van het vormingsaanbod voor alle leerlingen in gevaar komt. Immers het verwijderen van leerlingen die geacht worden vooral via de praktijk en de techniek te kunnen leren kan een alibi vormen om aan deze vormingsgebieden in de rest van het middenonderwijs slechts weinig aandacht te geven. En dit lijkt strijdig met de gedachte van de middenschool als sluitstuk van het funderend onderwijs voor alle leerlingen.

Tot zover de bespreking van enkele ideeën uit de oratie van Vos. In het hiernavolgende bezie ik enkele aspecten in een wat algemener kader zonder daarbij specifiek op Vos in te gaan.

Naar een emancipatorische middenschool?

Wanneer we hier de vraag oppakken die in de titel van dit artikel werd gesteld, kan worden opgemerkt dat het allerm minst zeker is dat de middenschool in de jaren '80 gaat in de richting van emancipatorisch onderwijs, zoals samengevat in het schema (Riddersma 1981 en Terwel 1981). Er lijkt een zekere mate van consensus te bestaan op het punt van basiseisen voor alle leerlingen. Over de concretisering hiervan bestaan verschillen van inzicht. Aspecten zoals brede leergebieden en sociale bewustwording en individuele ontplooiing worden soms om praktische of principiële redenen afgewezen. Ook het uitgangspunt van uitstel van studie- en beroepskeuze tot 15 à 16 jaar staat in sommige voorstellen op de tocht. Er zijn compromissen nodig.

Van Gelder zei in 1972 op de resonansbijeenkomst: 'Binnen Nederlandse verhoudingen zullen we natuurlijk altijd moeten zoeken naar een wat evenwichtig model. We komen altijd wel tot een compromis. Maar het is voor mij de vraag of zo'n compromis op dit moment niet mank gaat aan vragen en of de goede bedoelingen in dit compromis niet overspoeld zullen worden door de harde feiten van de maatschappelijke realiteit' (Van Gelder 1972, 23).

Hierbij doelde Van Gelder in het bijzonder op het gevaar van continuering van het categoriaal systeem in de middenschool. Hij sprak in dit verband van technocratische oplossingen. Als voorbeeld hiervan noemt hij het handhaven van de twee subsystemen algemeen onderwijs en beroepsonderwijs in de leeftijdsperiode van twaalf tot zestien jaar. Deze maatschappelijke keuze heeft tot gevolg gehad dat het algemeen voortgezet onderwijs vrijwel geheel binnen het concept van de traditionele Bildungstheorie is blijven steken.



De vernieuwingen in het LHNO en de LTS zijn geïsoleerd gebleven van de rest van het onderwijs. Dit vormt een belemmering voor het ontstaan van een nieuw concept van algemene vorming, waarbij de techniek als cultuuraspect wordt opgenomen (Van Gelder 1972, 23).

Deze analyse van Van Gelder wordt ondersteund door de studie van Goudswaard (1981 blz. 98, 99 en 268) over de historie van het technische beroepsonderwijs in Nederland. Als we geen lering trekken uit de historische ontwikkeling van ons onderwijsstelsel begaan we (opnieuw) een historische blunder waarvan de gevolgen tot ver in de toekomst zichtbaar zullen zijn.

Mede in verband hiermee kan men compromissen beter in de interne vormgeving van de middenschool zoeken dan in de externe structuur. Categoriele elementen in de externe structuur van de middenschool zijn moeilijk te veranderen. Bovendien heeft zo'n structuur de neiging om waarden en concepties uit een vroegere periode te bevestigen of zelfs op te roepen. Een pleidooi voor het inbrengen van categoriele schooltypen in het middenonderwijs kan, onbedoeld, leiden tot herstel van oude waarden. Dit wordt nog versterkt wanneer vanuit de idee van kwaliteitsbewaking grote nadruk wordt gelegd op centraal vastgestelde eindtermen en de vertaling hiervan in exameneisen. De kwaliteitsbewaking wordt aldus afgewenteld op de individuele leerling, die een etiket krijgt opgeplakt, als hij niet aan de eisen kan voldoen of wanneer men hem verwijst naar een ander schooltype. Het voorstel van Dodde in 1971: de invoering van een driedelige middenschool, blijkt precies 10 jaar later nog springlevend in bijvoorbeeld het ontwikkelingsplan van Pennock (1981) met maar liefst 6 categoriele beroepscolleges. Het is opvallend dat deze gedachten in het begin van de jaren '70 als misverstanden rondom de middenschool werden gekarakteriseerd (vgl. Van Gelder en Vos 1971), terwijl thans van verschillende kanten wordt gepleit voor het handhaven of inbrengen van categoriele elementen (zij het vanuit zeer verschillende motieven). Men lijkt minder zwaar te tillen aan de oorspronkelijke bedoelingen van de voorstanders van de middenschool nl. het traditionele elitaire zuilenstelsel om te bouwen tot een democratisch, horizontaal stelsel.

Riddersma trekt op dit punt een sombere conclusie: 'We kunnen gewoon concluderen dat de richting van de vernieuwing van het voortgezet onderwijs op dit moment niet gericht is op structuurdoorbreking maar slechts op herstel en verbetering van het bestaande categoriele onderwijssysteem'. De emancipatorische middenschool lijkt volgens Riddersma verder weg dan ooit (1981, blz. 37). Het loslaten van de oorspronkelijke bedoeling van de middenschool als systeemovergang en de nadruk op prestatie kan bepaalde restauratieve tendenzen in de kaart spelen. Habermas signaleert in West-Duitsland op

allerlei gebied een herstel van oude waarden mede veroorzaakt door propaganda van invloedrijke groeperingen. Hij stelt: 'Op het terrein van onderwijspolitiek prediken zij op alle niveaus de restauratie van oude waarden: orde, discipline, prestatie en elitevorming' (Habermas 1980, blz. 518). De nadruk op prestatie is echter op zichzelf niet strijdig met de idee van de emancipatorische middenschool.

In combinatie echter met categoriele oplossingen kan het tot negatieve effecten leiden, zoals in het voorgaande geschetst.

Interne vormgeving en compromissen

Het lijkt verstandig om compromissen eerder te zoeken in de interne vormgeving van de middenschool dan in de externe, institutionele structuur. Wellicht is het onvermijdelijk om daarbij accenten te leggen in de onderbouw van de middenschool (eenheid) en in de bovenbouw (verscheidenheid). Desnoods zou in de bovenbouw, bijvoorbeeld in het laatste jaar, voor een aantal gebieden met een setting-model kunnen worden gewerkt zolang andere oplossingen nog niet haalbaar zijn. Daarnaast is het denkbaar om gedurende de hele middenschoolperiode met kortlopende, gerichte programma's te werken voor leerlingen die extra aandacht nodig hebben op bepaalde deelgebieden. Dergelijke oplossingen zijn flexibeler en gemakkelijker te wijzigen dan de externe structuur.

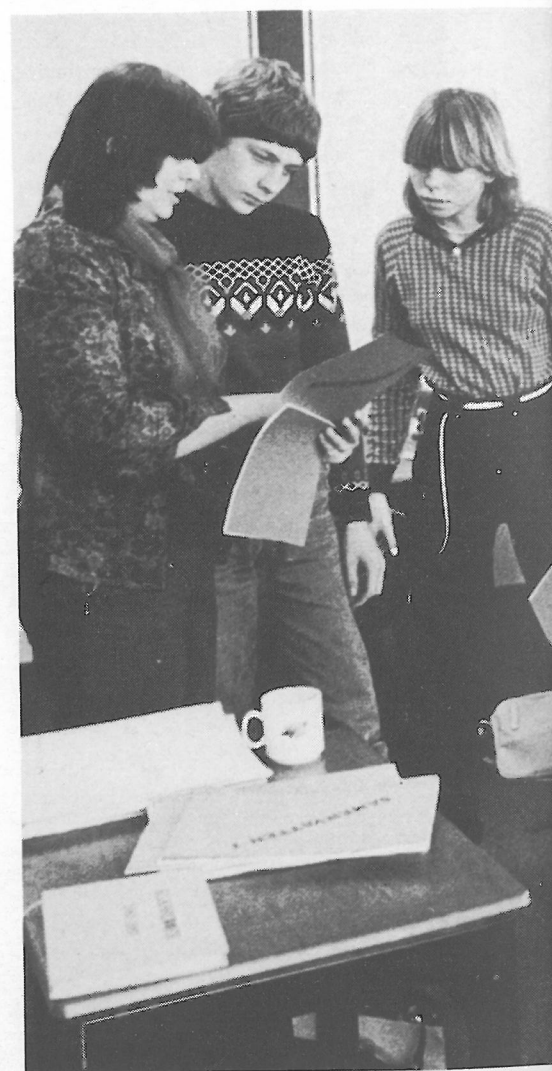
Met andere woorden: een systeem van *interne differentiatie*, zonodig aangevuld met extra maatregelen gericht op positieve discriminatie en een setting-model voor de bovenbouw van de middenschool, verdient de voorkeur boven oplossingen, waarbij categoriele streams of schooltypen worden ingebouwd in het middenonderwijs. Hierbij is van belang dat men heterogeniteit benut als een positieve factor in het onderwijsleerproces. Daarvoor zijn leergangen nodig op brede geïntegreerde leergebieden. Er zou gebruik gemaakt kunnen worden van o.a. *principes van mastery learning, small-group learning en coöperatie in education* (Warries 1979 en Saran e.a. 1980).

Uit nieuwere inzichten in de differentiatieproblematiek blijkt dat organisatorische maatregelen alleen geen garantie bieden voor een verhoogd rendement (Appelhof 1979). Het is van groot belang leergangen te ontwikkelen waarbij niet alleen groeperingsvormen voor interne differentiatie worden toegepast, maar ook aandacht wordt besteed aan procesmatige en inhoudelijke aspecten. Het gaat om ander onderwijs met andere doelen. De weg waarlangs deze doelen moeten worden bereikt is hierbij van groot belang. In deze leergangen zou de differentiatie ingebakken moeten worden via een systeem van variatie in leerweg en tijd, gericht op het bereiken van een zo hoog mogelijk niveau door alle leerlingen. Naast de reeds

genoemde principes van *mastery learning* en *small-group learning* lijkt ook de gedachte van Freudenthal zinvol om het differentiatieprobleem via verschillen in *niveaus in het leerproces* te benaderen (Freudenthal 1973, 88 e.v.). Binnen dergelijke leergangen zullen compromissen moeten worden gesloten en zal naar een optimale verbinding moeten worden gezocht tussen Einheitslichkeit und Differenzierung, die op het niveau van de afzonderlijke school een zekere speelruimte garandeert.

Grote aandacht voor (*na*)*scholing van leerkrachten* is hierbij van belang. Het is opvallend dat mensen die dichtbij de praktijk staan eerder lijken te kiezen voor de vorming van homogene groeperingsvormen (setting, streaming en categoriele schooltypen) dan voor heterogene groeperingsvormen (vgl. bijvoorbeeld de plannen van Hoogbergen 1980, die overigens streaming en categoriele schooltypen terecht van de hand wijst, en Pennock 1981). Ook leerkrachten zijn vaak van mening dat de kwaliteit van het onderwijsleerproces kan worden verbeterd door homogene groeperingsvormen (Evertson, Sanford en Emmer 1981, 220).

Toch kan uit onderzoek weinig steun gehaald worden voor de stelling dat homogene



groeperingen in het algemeen tot betere prestaties leiden. Bovendien waarschuwen onderzoekers voor de nadelige sociale effecten van homogene groeperingen (6). Overigens signaleren onderzoekers ook problemen bij onderwijs aan heterogene groepen. Er is duidelijk sprake van een taakverzwaring. Het blijkt bijzonder moeilijk te zijn om in een zeer heterogene groep een optimale instructie voor alle leerlingen te bereiken. Het stelt buitengewoon hoge eisen aan tijd, aandacht en managementkwaliteiten van de leraren.

Uit een onderzoek op de Junior High School blijkt dat leraren die over goede leiderschapskwaliteiten en organisatorische vaardigheden beschikken veelal in staat zijn om tegemoet te komen aan de eisen die een heterogene klas stelt, maar dat minder bewaarde leraren dit beslist niet kunnen. De onderzoekers concluderen dat in-service programma's met de nadruk op class-room management bijzonder nuttig zijn voor leraren die werken met heterogene groepen. Er dient hoge prioriteit gegeven te worden aan hulp voor leerkrachten in heterogene klassen om hun vaardigheden in management en organisatie te verbeteren (Evertson, Sanfort en Emmer 1981). Het belang hiervan wordt ondersteund door bemoedigende onderzoeksresultaten uit het Geon-project (Stok-

king en De Vries 1981). Ook hier blijkt het grote belang van in-service training voor leerkrachten ter verhoging van hun didactische kwaliteiten in het omgaan met heterogene klassen (d.w.z. organiseren van situaties voor zelfstandig leren, omgaan met kinderen die extra aandacht nodig hebben, positieve discriminatie enz.).

Het is gewenst dat de inhoudelijke vormgeving van de middenschool in de jaren '80 krachtig wordt gestimuleerd door het ontwikkelen van leergangen voor gedifferentieerd onderwijs en het in relatie hiermee opzetten van in-service programma's voor leerkrachten. In samenhang met leergang-ontwikkeling en in-service training zijn maatregelen nodig om een onverantwoorde taakverzwaring voor leerkrachten te voorkomen. Hierbij kan men o.a. denken aan verlaging van de gemiddelde klasgrootte.

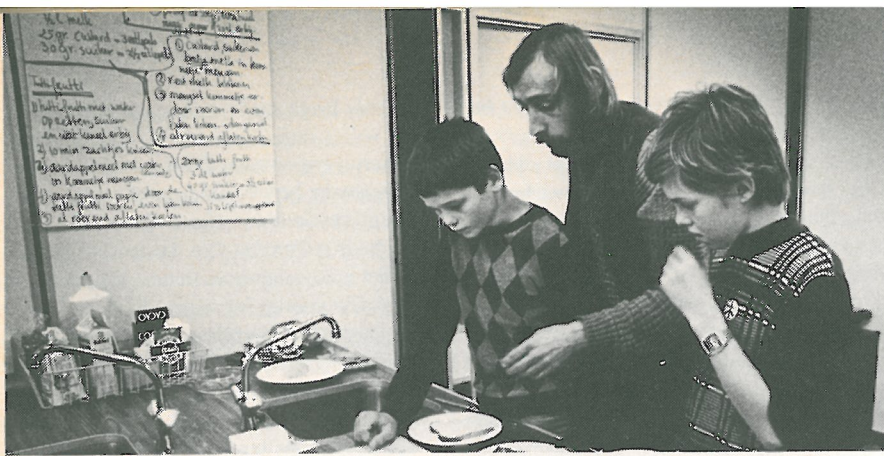
Geen scherpslijperij

Het is te hopen dat binnenkort een parlementaire beslissing wordt genomen over de herstructurering van het voortgezet onderwijs, uitmondend in een kaderwet voor de middenschool. Wanneer de richting van het beleid ondubbelzinnig wordt vastgelegd kan binnen deze kaders de vormgeving verder ter hand worden genomen. Dit is een proces

van zéér lange adem. Scherpslijperij over de enig ware, emancipatorische middenschool is daarbij ongewenst. Dit werkt polariserend en versterkt het isolement waarin het innovatieproces middenschool de laatste jaren terecht is gekomen. Om de aansluiting tussen het innovatieproces middenschool en het vigerende voortgezet onderwijs (inclusief de vernieuwingen hierbinnen) tot stand te brengen is een grote mate van compromisbereidheid noodzakelijk bij alle betrokkenen. Grote voorzichtigheid is echter geboden bij structuurvoorstellen waarbij categoriale schooltypen, in welke vorm en met welke bedoelingen dan ook, worden gehandhaafd.

Het gevaar bestaat dat hiermee het in wezen duale schoolsysteem en de daaraan ten grondslag liggende vormingstheorie worden gecontinueerd (7). Ontwikkelingen in de Bondsrepubliek Duitsland en vooral de historie van het (technisch) beroepsonderwijs in Nederland (Goudswaard 1981) kunnen ons inzicht verschaffen in de factoren die een wezenlijke vernieuwing in de weg staan. Er is geen behoefte aan scherpslijperij over de emancipatorische middenschool maar enig historisch inzicht is wel noodzakelijk om te voorkomen dat het (middenschool-) kind met het badwater wordt weggegooid.





Noten

1. Papers, gepresenteerd op de universitaire studiedag op 19 maart 1981 te Utrecht:

Creemers, B.: *De opbrengst van de strategie bij constructie en invoering van de middenschool;*

Jacobs, H.: *De driehoeksdialoog;*

Lagerweij, N. A. J.: *Innovatie Strategisch Bezien;*

Leune, H.: *Het innovatieproces middenschool;*

Riddersma, H.: *De ambivalentie van de middenschool;*

Terwel, J.: *Vormgeving middenschoolonderwijs.*

Deze papers en het verslag van de discussie zijn opgenomen in een themanummer Middenschool van *Info*, 13e jrg., nr. 1/2, oktober 1981 te Groningen.

Tevens zijn enkele papers, al of niet in gewijzigde vorm, opgenomen in een themanummer van *Pedagogische Studiën*, jaargang 81, nr. 9, september 1981.

2. Vos doet m.i. zijn leermeester Van Gelder niet helemaal recht door een discussiestelling(!) van Van Gelder, die waarschijnlijk ten behoeve van het op gang brengen van de discussie bewust zwart-wit gesteld was, als historisch bewijs op te voeren voor het feit dat Van Gelder (a) een heel bepaalde keuze zou hebben gemaakt tussen eenheid en verscheidenheid, en (b) afscheid zou hebben genomen van de reformpedagogische benaderingswijze, inclusief ideeën over ontplooiing, bewustwording, zelfbepaling enz. Dit wordt nog versterkt door het feit dat Vos deze stelling van Van Gelder plaatst in een heel andere context dan waarin er toen over werd gesproken. Toen ging het vooral over differentiatie, terwijl Vos de stelling nu overplant op de actuele discussie over de eindtermen, terwijl hij het door Van Gelder zelf gegeven antwoord op de stelling niet vermeldt. Daarom volgt hieronder de stelling die centraal staat in het betoog van Vos (1981, blz. 6), maar nu gevolgd door het antwoord dat Van Gelder gaf: 'Stelling 18: Uit het voorgaande blijkt dat het differentiatieprobleem een keuze is, namelijk een keuze tussen of de versterking van de individuele verschillen op basis van bestaande sociale structuren of een algemene niveauverhoging, gericht op de optimale ontwikkeling

van alle jongeren.' (Van Gelder 1972, blz. 71). Het antwoord van Van Gelder luidde: 'Het is echter niet de bedoeling dat ieder aan het eind van de middenschool een gelijk niveau heeft bereikt, want de idee van optimale ontplooiing houdt juist verscheidenheid in' (van Gelder, 1972, blz. 78). Ook met het afscheid van de Reformpedagogiek liep het zo'n vaart niet, want anderhalf jaar later stelde Van Gelder in een voordracht, die hij overigens niet zelf kon uitspreken: 'De belangrijkste inspiratiebron voor de praktische vernieuwing van ons onderwijs is naar mijn mening een complex van inzichten dat is ontleend aan de reformpedagogiek rond 1900' (Van Gelder 1973, blz. 33).

Door deze correctie en aanvulling op de weergave van Vos van het standpunt van Van Gelder komen verschillende uitspraken van Vos over de historie van het middenschoolbeleid in een ander licht te staan. Het valt buiten het bestek van dit artikel hierop nader in te gaan.

3. Het gaat om reeds langer bestaande ideeën over de vormgeving van de middenschool die men ook kan aantreffen in literatuur over *interne differentiatie*, *mastery-learning* en *small-group learning*. In het bijzonder geldt dit voor het concept van *mastery-learning* waarbij via variatie in *leerweg* en (vooral) *leertijd* wordt geprobeerd om alle leerlingen tot beheersing van de doelstellingen te brengen. De uitwerking die Vos geeft aan de variatie in tijd houdt het gevaar in, dat de tijd die een leerling nodig heeft gehad om de eindtermen te bereiken een nieuw selectiecriteria wordt. Bovendien wordt hiermee het sociale verband van de heterogene groep doorbroken omdat knappe leerlingen uit de groep worden gehaald ten behoeve van een vervroegde afsluiting. Een belangrijk aspect van de functie van de heterogeniteit vervalt hiermee.

4. Voorzover ik kan nagaan is dit nieuw in de discussie over de Nederlandse middenschool, afgezien van de uitspraak van De Koning, waaraan Vos refereert, in een artikel van **T. Moerkamp, M. Tubbing, E. Wendrich**, *Middenschool*, in: *Comenius*, nr. 1, jaargang 1, 1981, blz. 126 - 127. Vos gaat echter een stap verder door deze gedachte te passen op het niveau van het schoolsysteem.

5. Op dit punt kunnen we veel leren van de ontwikkelingen in de Bondsrepubliek. Ook hier waren de voorwaarden voor één gemeenschappelijke afsluiting niet aanwezig. 'Dementsprekend sieht sich die Gesamtschule jetzt in der Situation, das Abschlusssystem des traditionellen Schulwesens zusammen mit seinem Folgen für die Unterrichtsfächer und die Studentafel weitgehend übernehmen zu müssen' (**J. Raschert e.a.**, *Gesamtschule in Nordrhein Westfalen*, Düsseldorf, Michelpresse, Der Kulturlminister des Landes N.R.W., oktober 1979, blz. 51).

6. Een discussie over homogene en heterogene groeperingsvormen is echter alleen zinvol onder verwijzing naar de doelstellingen die men ermee wil bereiken. Dit impliceert dat in principe homogene en heterogene groeperingsvormen *beide* in aanmerking kunnen komen voor het doel van een zo hoog mogelijk gemeenschappelijk niveau voor alle leerlingen in de middenschool. Daarbij dient men rekening te houden met eventuele schadelijke bijwerkingen. Ook is het van belang dat heterogeniteit niet op voorhand wordt opgevat als iets belastends. Heterogeniteit is een uitdaging en een kans bij het voorbereiden van leerlingen op een democratische maatschappij. Zie het onder noot 5 genoemde rapport van Raschert e.a., blz. 47 en 48.

7. Overigens blijft in Nederland, evenals in de Bondsrepubliek Duitsland, nog vele jaren de situatie bestaan waarin de middenschool slechts één van de scholen is binnen een veelzijdig categoriaal systeem. In die periode kan bijvoorbeeld het Gymnasium fungeren als 'speciale school' voor begaafde leerlingen. Het Kort Middelbaar Beroepsonderwijs krijgt misschien de functie van restonderwijs voor leerlingen die de middenschool niet met succes hebben doorlopen. In deze periode bestaat grote kans op negatieve effecten zoals in dit artikel geschetst. Bovendien komt de middenschool in een felle concurrentiestrijd te staan met andere schooltypen, waarbij wezenlijke vernieuwingen in gevaar komen. Ook om deze redenen is wetgeving erg belangrijk. Het is verheugend dat in de regeringsverklaring van het tweede kabinet Van Agt zo'n duidelijke principe-uitspraak over de invoering van de middenschool is gedaan, en wel in de zin van vervanging van de bestaande scholen door één schooltype voor alle leerlingen van 12 tot 15 à 16 jaar.

Literatuur

Appelhof, P. N., *Begeleide onderwijsvernieuwing*, Tilburg (Zwijsen) 1979 (dissertatie).

Bath, H. *Emanzipation als Erziehungsziel?* Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1974.

Boersma, J. E. H. en J. Terwel, *Differentiatie, doorstroming en sociaal milieu in het Lager Technisch Onderwijs*, Groningen (Instituut voor

Onderwijskunde) 1974.

Dodde, N. L., *De middenschool*. In: *Intermedi-air*, 7e jrg. nr. 14, 9 april 1971.

Evertson, C. M., J. P. Sanford en E. T. Emmer, *Effects of Class Heterogeneity in Junior High School*. In: *American Educational Research Journal*, Summer 1981, Vol. 18, no. 2, blz. 219-232.

Freudenthal, H., *De niveaus in het leerproces en de heterogene leergroep met het oog op de middenschool*. In: *Gesamtschule conferentie Beekbergen* Amsterdam (A.P.S.)/Purmerend (Muusses) 1973.

Gelder, L. van, *Nieuwe doelstellingen, nieuwe structuren*. In: *Middenschool in resonans. Verslag van de resonansbijeenkomst over de Middenschool*, ('s-Gravenhage) 1972.

Gelder, L. van, *De middenschool in zicht*. In: *Gesamtschule conferentie Beekbergen*.

Gelder, L. van en J. F. Vos, *Misverstanden rondom de middenschool*. In: *Pedagogische Studiën* 48 (1971), nr. 7/8, blz. 311-327.

Goudswaard, N. B., *Vijfenzestig jaren Nijverheidsonderwijs*, Assen (Van Gorcum) 1981

Habermas, J., *Interview met Jürgen Habermas door Jacques Le Rider*. Vertaald door Joost Mertens in *Wending*, jrg. 36, nr. 9, september 1981.

Hoogbergen, Th., *Middenschool Ja of Nee?* In: *School*, 8e jrg., nr. 8, blz. 14 e.v.

I.C.M., *Achtste advies: Het innovatieproces middenschool op langere termijn*, Zeist (I.C.M.) 1976.

I.C.M., *Vijftiende advies: Naar geïntegreerd onderwijs*, Zeist (I.C.M.), 1980.

I.C.M., *Bouwstenen voor de middenschool*, Zeist (I.C.M.) 1981.

Jungk, D., *Probleme des sozialen Aufstiegs berufstätiger Jugendlicher*, Stuttgart (Enke) 1968.

Kemenade, J. A., van *Brief van de minister van Onderwijs en Wetenschappen m.b.t. het achtste advies van de I.C.M.*, 1976.

Kienitz, W., *Einheitlichkeit und Differenzierung in Bildungswesen*, Berlin (Volk und Wissen Volkseigener Verlag) 1973.

Koning, P. de, *Afsluitingen en gelijke kansen in het onderwijs*, In: *Pedagogische Studiën*, 55, (1978), blz. 493-512.

Lagerweij, N. en J. Peters, *Differentiatie in het onderwijs: enige aspecten nader belicht*. In: *Info*, jrg. 4, nr. 6, juli 1973.

Mertens, J. en H. Koningsveld, *Technocratie*. In: *Wending*, jrg. 36, nr. 9, september 1981.

Pennock, J., *Bestel voortgezet onderwijs*, Bussum (Elathon) 1981.

Riddersma, H., *De ambivalentie van de middenschool*. Paper t.b.v. de universitaire studiedag in Utrecht 1981, Groningen (Vakgroep Onderwijskunde).

Rolff, H. G., *De ambivalentie van de Gesamtschule*. In: *Gesamtschule conferentie Beekbergen*.

Rolff, H. G., *Brennpunkt Gesamtschule. Perspektiven der Schultheorie und Bildungspolitik*. München (Juventa) 1979.

Sharan, S. e.a., *Cooperation in Education*. Provo, Utah, U.S.A. (Brigham University Press) 1980.

Stokking, K. M. en A. K. de Vries, *Een luis in de pels*, 's-Gravenhage (Staatsuitgeverij) 1981, SVO-reeks, nr. 48.

Vos J. F., *De middenschool in de jaren '80*, Amsterdam (Vrije Universiteit) 1981 (oratie).

Warries, E. e.a., *Beheersingsleren een leerstrategie*, Groningen (Wolters-Noordhoff) 1979.

MENEER DE REKTOR VAN DE MIDDENSCHOOL

In Achterwerk 37 vraagt u aan Julie du Marchie waarom ze niet naar de middenschool wil en al is die vraag niet aan mij gesteld zou ik hem toch willen beantwoorden. Ik zelf zit op een gymnasium en heb eerst op de lagere school in een klas gezeten met kinderen die voor het grootste gedeelte naar huishoud- en technische scholen en mavo gingen. Nou zegt de middenschool wel dat het goed is tussen kinderen te zitten die wat minder snel kunnen leren, maar ik vond het mooi stomvervelend om steeds als eerste met iets klaar te zijn, of als iets voor de zoveelste maal wordt uitgelegd terwijl je het al lang begrijpt of wanneer je bijna geen beurt krijgt tijdens zo'n uitleg omdat de onderwijzer een kans wil geven aan degene die het nog niet snappen (wat natuurlijk wel goed is, maar wel saai voor mij) en ga maar door. Ik hoefde me helemaal niet in te spannen terwijl anderen meestal een hekel aan school kregen omdat ze die hele tijd bezig zijn met dingen die ze niet gemakkelijk vinden. Nu ik op het gymnasium zit heb ik tenminste wat te doen. Dat is voor mij de belangrijkste reden om niet naar de middenschool te willen gaan.

Alicia Spelberg (13 jaar)
uit Amsterdam

VPRO-9ids 9/10/81

BEKAKT!

Wij reageren op de brief van Alicia Spelberg in 40. Kind, je bent bekakt. Wij zitten ook op 't gym, dus we kunnen erover mee praten. Jij hebt ook geen hart voor je klasgenoten! Als je toch zoveel tijd over hebt, waarom besteed je je tijd dan niet om anderen wat uit te leggen in plaats van zulke zanikbrieven te schrijven. Wij zijn nou ook niet bepaald vóór de middenschool, maar over dit gezwam kunnen we ons vreselijk kwaad maken.

Els, Yvon en Syl (14 jaar)
uit Arnhem

Graag geen brieven meer over de middenschool! Ik heb 67 brieven ontvangen.
Nelleke

21 NOVEMBER 1981

Ik vind dat gezeur over de middenschool voor en tegen, nu lang genoeg heeft geduurd. Voor en tegenstanders zullen er altijd blijven. Ik zit nou in de derde klas van de middenschool, en vind het leuk, al heb ik ook best kritiek. Er gebeuren op een school nou eenmaal leuke en vervelende dingen, overal. Het voordeel van de middenschool is dat je pas op je 16de of 17de hoeft te kiezen waar je heen wilt. Maar het is best lastig als je steeds op de klas moet wachten. Ik ben het overigens eens met Geerke Stuurwold, KOM ALLEMAAL OP ZATERDAG 21 NOVEMBER DEMONSTREREN IN AMSTERDAM; VOOR DE VREDE EN TEGEN KERNWAPENS!!

Elke Leertower (14 jaar)
uit Groningen